



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

NAYARA SUELLEN DE OLIVEIRA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUE CONCEPÇÕES TÊM NORTEADO AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DA EJA?**

JOÃO PESSOA

2019

NAYARA SUELLEN DE OLIVEIRA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUE CONCEPÇÕES TÊM NORTEADO AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DA EJA?**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro
de Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia com habilitação
em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Idelsuite de Sousa
Lima.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Nayara Suelem de Oliveira.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUE CONCEPÇÕES TÊM NORTEADO
AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DA EJA? / Nayara
Suelem de Oliveira Silva. - João Pessoa, 2019.
64 f. : il.

Orientação: Idelsuite de Sousa Lima.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Concepções de avaliação. 4. Práticas
avaliativas. I. Lima, Idelsuite de Sousa. II. Título.

UFPB/BC

NAYARA SUELLEN DE OLIVEIRA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUE CONCEPÇÕES TÊM NORTEADO AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DA EJA?**


Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro
de Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia com habilitação
em Educação de Jovens e Adultos.

Aprovada em: 13 / 05 / 2019

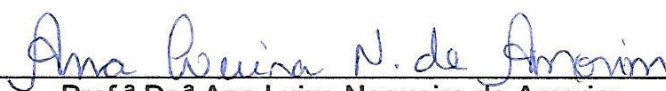
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Idelsuite de Sousa Lima
Orientadora (UFPB/CE)



Prof.^a Esp.^a Isolda Ayres Viana Ramos
Examinadora (UFPB/CE)



Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Nogueira de Amorim
Examinadora (UFPB/CE)

Dedico este trabalho ao meu Deus, que me sustentou e me fez perseverar nesta caminhada. Também, dedico aos meus pais, esposo e filho pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele, eu nada poderia fazer. Eternamente grata por sua fidelidade e infinita graça; por jamais me desamparar, e por permitir esta grande realização.

Agradeço aos meus familiares, especialmente aos meus pais (Manoel e Rosenilde) pelo apoio e incentivo, principalmente pela força e ajuda da minha mãe para que eu não desistisse frente as dificuldades.

Ao meu esposo (Sérgio) pela paciência e compreensão nas horas que mais precisei e a meu filho (Heitor) que foi minha motivação nos momentos que pensei em desistir.

Agradeço a professora Idelsuite, minha orientadora, pela disponibilidade, paciência, apoio e dedicação que me proporcionou durante esta jornada.

A todos os amigos que se fizeram presente na minha caminhada e contribuíram de alguma maneira para que eu chegasse até aqui.

OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho tem como temática a Avaliação da Aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A intenção do trabalho foi analisar concepções de professores sobre Avaliação da aprendizagem, buscando compreender o que está norteando as práticas avaliativas de professores na EJA. Para a realização deste estudo foi desenvolvido uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam na Educação de jovens e Adultos de duas escolas do município de Bayeux. Fundamentaram a investigação os estudos de: Luckesi (1996); Hoffmann (2001); e Fernandes (2014). Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário composto por 11 questões objetivas e subjetivas. Os resultados indicam que, de modo geral, o ato avaliativo realizado pelos professores com os alunos da EJA tem se limitado a uma sondagem do que foi - ou não – aprendido, ou seja, está relacionada à identificação do nível cognitivo do aluno. A concepção dos professores da EJA ainda está baseada na verificação e não na avaliação da aprendizagem. Revelam ainda que há uma grande ausência de teoria que respalde a prática avaliativa, o que concorre para que os atos avaliativos dos professores sejam reproduzidos da mesma forma que vivenciaram no passado. É imprescindível que os professores atentem para uma reflexão sobre a avaliação e busquem ressignificar suas práticas, de modo a comprometê-las com o desenvolvimento de seus alunos e, consequentemente, com a qualidade do ensino. Conclui-se que é necessário ampliar a discussão e estudos sobre a Avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Concepções de professores. Práticas avaliativas.

ABSTRACT

This work has as its theme the Evaluation of Learning in the context of Youth and Adult Education (EJA). The intention of the work was to analyze teachers' conceptions about Learning Assessment, seeking to understand what is guiding the evaluation practices of teachers in the EJA. For the accomplishment of this study a field research with qualitative approach was developed. The research subjects are teachers who work in the Education of young people and Adults of two schools of the municipality of Bayeux. In order to support this research, we used the following authors: Luckesi (1996); Hoffmann (2001); and Fernandes (2014). A mixed questionnaire composed of 11 objective and subjective questions was used as instrument of data collection. The results indicate that, in general, the evaluation done by the teachers with the students of the EJA has been limited to a survey of what was - or not - learned, that is, it is related to the identification of the cognitive level of the student. The EJA teachers' conception is still based on verifying and not evaluating learning. They also reveal that there is a great lack of theory that supports the practice of evaluation, which contributes to the fact that the evaluation acts of teachers are reproduced in the same way that they have experienced in the past. It is imperative that teachers consider a reflection on the evaluation and seek to re-signify their practices, in order to compromise them with the development of their students and, consequently, with the quality of teaching. It is concluded that there is a need to broaden the discussion and studies on Learning Assessment.

Keywords: Evaluation of learning. Youth and Adult Education. Conception of evaluation. Evaluation practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. MINHAS RECORDAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	13
3. A TEMÁTICA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TCCS DE PEDAGOGIA	17
4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS	22
4.1. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE DIRECIONAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	28
4.2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EJA.....	32
5. PERCURSO METODOLÓGICO	36
5.1. TIPO DE PESQUISA	36
5.2. O LÓCUS DA PESQUISA.....	37
5.3. SUJEITOS DA PESQUISA	38
5.4. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	39
5.5. ANÁLISE DOS DADOS	40
6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DA EJA 	41
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE.....	61
APÊNDICE I.....	62
APÊNDICE II.....	63

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a Avaliação da Aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalta a importância da avaliação como um caminho para acompanhar a qualidade do ensino, no sentido de subsidiar decisões relacionadas com o ensino. Vale salientar que o ato de avaliar, quando realizado com compromisso, promove a evolução da aprendizagem dos alunos apontando as falhas que possam surgir no processo educativo, colaborando para superação dessas falhas e contribuindo para um resultado satisfatório.

Tradicionalmente, as práticas avaliativas remetem a números que selecionam ou a conceitos que padronizam os alunos. A nota, resultado da verificação da aprendizagem do aluno, determina o sucesso ou fracasso escolar. Assim, as práticas avaliativas tanto podem apresentar-se como fator positivo na contribuição para a permanência e a inclusão escolar e no processo de aprendizagem; como fator negativo ocasionando altos índices de repetência e, até mesmo, de evasão escolar.

A concepção de avaliação está, historicamente, associada ao sentido de examinar e medir a aprendizagem. A valorização de aspectos quantitativos resulta em um processo classificatório e, conseqüentemente, excludente. Apesar dos avanços teórico-metodológicos, a avaliação quantitativa continua sendo o modelo mais utilizado no contexto escolar.

Segundo Luckesi (2018, p.94), as denominações “exames escolares” (usualmente seletivo) e “avaliação da aprendizagem” (bases para novas decisões pedagógicas) passaram a equivaler-se no cotidiano escolar, sob única denominação de “avaliação da aprendizagem”. No decorrer dos anos, esta relação entre exame e avaliação passou a ser implementada na atuação de muitos professores e o uso dos exames para verificação da aprendizagem dos alunos se tornou predominante.

Desse modo, essa prática classificatória e excludente ainda se faz presente e atuante até os dias atuais como resultado de uma longa história. O professor assume a tarefa de transmitir conteúdos (início) e verificar o que o aluno aprendeu (fim). Neste sentido, avaliar passa a ser uma maneira de prestar contas do desempenho do aluno, sem considerar a importância da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante deste cenário, ressalta-se a relevância do processo avaliativo no contexto escolar e considera-se que processo avaliativo deve receber uma atenção maior por ser um fator decisivo para a evolução do desenvolvimento dos alunos, bem como, para a permanência destes no contexto escolar.

Através de experiências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, foi possível observar que o processo avaliativo na EJA tem se revelado bastante atrelado a aspectos quantitativos e padronizados. Não são considerados que cada aluno tem suas especificidades, experiências de vida diversificadas e um tempo próprio para aprendizagem, causando nos alunos um sentimento de incapacidade, que poderia levar a evasão escolar. Surge desta experiência o interesse em entender melhor como acontece as práticas avaliativas realizadas por professores da modalidade de ensino EJA.

Essa realidade impulsionou a discutir sobre avaliação da aprendizagem na EJA, a partir da concepção docente. Considerando as práticas avaliativas que professores da EJA dizem realizar, a pesquisa norteou-se no seguinte problema: **Que concepções de avaliação da aprendizagem estão norteando as práticas avaliativas de professores da Educação de Jovens e Adultos?**

A partir desta questão foram definidos os objetivos da pesquisa. como geral, buscou-se conhecer e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que estão norteando as práticas avaliativas de professores da EJA. Para isso, foram elencando os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o entendimento dos professores sobre a avaliação da aprendizagem;
- Identificar como os professores dizem realizar suas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula;
- Analisar as interferências destas práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos.

A escrita deste trabalho está organizada em sete capítulos. Este capítulo introdutório apresenta os objetivos do estudo.

O segundo capítulo, intitulado 'Minhas recordações sobre avaliação da aprendizagem', traz algumas memórias acerca das avaliações e seus significados construídos durante a trajetória escolar e acadêmica.

No capítulo seguinte, intitulado 'A temática avaliação da aprendizagem em TCCS do Pedagogia', apresenta-se um levantamento dos TCCs do curso de Pedagogia da UFPB, campus I, que abordam a temática em questão. Tais trabalhos encontram-se cadastrados no Repositório Eletrônico Institucional (REI).

No quarto capítulo, intitulado 'A avaliação da aprendizagem e seus pressupostos', apresenta-se o referencial teórico fundamentado em autores como Luckesi (1996), Hoffmann (2001) e Fernandes (2014).

O quinto capítulo, intitulado 'Percurso metodológico', aborda a caracterização da investigação apresentando o tipo de pesquisa, o lócus, seus sujeitos, o instrumento de coleta e anúncios sobre como foi feita a análise dos dados.

Em seguida, no sexto capítulo, intitulado 'A avaliação da aprendizagem na visão de professores da EJA', apresenta os resultados da pesquisa, e a análise realizada com base nos referenciais teóricos.

Por fim, no sétimo capítulo são apresentadas as Considerações Finais.

2. MINHAS RECORDAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A decisão em realizar uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem instigou-me a lembrar a minha relação com este tema. Levou-me a refletir como vivenciei as práticas avaliativas na condição de aluna e suas implicações para minha experiência escolar.

Aos quatro anos de idade iniciei meus estudos em uma pequena escola de bairro, até aí desconhecia a avaliação. Na fase seguinte, conhecida como alfabetização, a prática educativa já não era a mesma de outrora. Neste processo, iniciei a tão sonhada aquisição da leitura e da escrita. Foi marcante! Com essa aprendizagem (ler e escrever) veio alguns desafios a serem superados; e foram.

Os erros serviam para rotular quem era os “bons” e os “maus” alunos; não me recordo de nenhum professor que tenha utilizado o erro para potencializar a aprendizagem como algo significativo no processo da aprendizagem.

As atividades eram avaliadas a partir de conceitos como excelente, ótimo, bom, regular, ruim e até péssimo. Cada conceito remetia a uma nota, um número, ou seja, excelente referia-se a 10 e regular a 7. Os resultados negativos eram escritos de vermelho, para chamar a atenção.

Esforçava-me para obter os melhores conceitos (até o bom estava bom), no entanto, nem sempre eu conseguia e ficava frustrada. Receber um resultado vermelho despertava em mim um sentimento de incapacidade, desmerecendo todo o processo, me desqualificando enquanto aprendiz.

No Fundamental, surgiram as provas bimestrais. A cada dois meses eram realizadas uma sequência de provas, durante uma semana. Na semana anterior, o professor apresentava um resumo com os conteúdos a serem abordados na prova, e tínhamos que memorizar tudo aquilo. Lembro-me, para aliviar a tensão que sentia em ser avaliada, pintava a capa da prova.

O processo de aprendizagem parecia não ter muito significado, era como uma obrigação. A cada ano letivo concluído um alívio por ter conseguido a aprovação. E todo início de ano era assim: começava a sentir ansiedade, certo receio do que estava por vir, de como seriam os professores, os novos assuntos, se teria dificuldades em aprender, se conseguiria ser aprovada...

Em suma, o processo de aprendizagem se constituía em apenas dois caminhos: aprovação ou reprovação. Dependendo da distância já trilhada era possível mudar a rota, depois de testes e trabalhos de recuperação. Esse modelo avaliativo é ilusório, pois nem sempre o resultado condiz com o nível cognitivo do aluno. Como se sabe, existem métodos capazes de gerar bons resultados sem ter uma boa aprendizagem, a fila/cola é o principal.

Nova fase requer mudanças. Ao chegar ao Fundamental II, me deparei com vários professores, um por disciplina. Logo, imaginei na multiplicidade de maneiras em que seria ensinada e avaliada.

No que se refere à avaliação, pouco mudou. A aprendizagem continuava a ser verificada através de provas; o diferencial - trabalhos em grupo. A memorização era o carro-chefe da aprendizagem, ou melhor, da aquisição. As atividades consistiam em copiar e colar o que estava nos livros; alguns professores exigiam as respostas tais quais escritas pelos autores. Caso esquecesse algum detalhe seria penalizada com alguns pontinhos a menos nos exames.

Tenso mesmo era encarar uma prova oral. Este instrumento avaliativo não era tão utilizado quanto às provas objetivas, mas sempre que o professor estava insatisfeito com o comportamento da turma e, por isso desejava puni-la, a pedida era chamada oral. Tal forma de “avaliar” deixava-me atemorizada por ser altamente constrangedora: o professor chamava o aluno à frente da turma, para que este respondesse a sua pergunta; se errasse, o mesmo era ridicularizado diante de todos.

Cursando a 6ª série, hoje equivale ao 7º ano, vivenciei uma transferência escolar. Estava feliz em ir para uma escola que era bem-conceituada, mas se não tivesse sido matriculada tardiamente, teria sido perfeito. Como diz aquele ditado popular “peguei o bonde andando”, e isso impactou negativamente meu rendimento escolar.

Para não atrasar a turma, os professores sugeriram que eu me atualizasse pegando com alguma colega da turma os conteúdos já ministrados. O ato era copiar; e quem iria me explicar nas horas de dúvidas? Hoje percebo que para professores como estes mais vale o planejamento do que a aprendizagem. Como se pudessem determinar quantas aulas os alunos precisarão para aprender tal conteúdo. Esse perfil docente limita-se a depositar conteúdos, como Paulo Freire (1987) bem teorizou de “educação bancária”.

Com esta fragilidade não podia esperar bons resultados nos exames bimestrais. Pela primeira vez peguei a rota da reprovação, isso foi desesperador para mim. Logo em uma ótima escola? Não posso decepcionar minha mãe! Pensamentos de culpa e de cobrança se acumulavam em minha mente, ao ver aquelas notas baixíssimas. Não conseguia imaginar uma forma de recuperar essa situação, apesar de estar no primeiro bimestre.

O que me afligia não era o fato de não ter obtido os conhecimentos necessários, mas sim a possibilidade de ser reprovada e ter que cursar novamente a série que estava cursando. “Passar de ano” era importante demais para mim, além de representar minha evolução/sucesso, tinha consciência do privilégio em estar estudando numa boa escola e do quanto havia sido difícil minha mãe conseguir me matricular ali.

Esta situação não impactou apenas minha formação escolar; abalou também o meu emocional. Sentimentos de medo, de insegurança e de incerteza passaram a me perseguir de dia e de noite. Já não tinha mais um sono tranquilo, pois passava horas e horas pensando nas notas baixas e na possibilidade de reprovação. Até minhas relações sociais foram afetadas, não conseguia mais brincar, nem me divertir como qualquer outra criança nessa idade.

Essa condição de seletividade continuou e, no Ensino Médio então, nem se fala. A preocupação em obter aprovação no vestibular tornava a competitividade cada vez mais forte dentro do contexto escolar. A obrigação em aprender estava centrada no intuito de ser melhor do que o outro, de tirar a melhor nota, de ingressar na universidade e, assim, tornar-se uma pessoa bem-sucedida na vida.

Diante disso, podemos perceber o quanto a aprovação/reprovação está intrínseca e culturalmente enraizada no processo educacional. E hoje não é diferente, os melhores ainda são aqueles que obtêm bons resultados. A meritocracia e a competitividade têm supervalorizado a objetividade conteudista na prática educativa. Consequentemente, uma prática com mais subjetividade e criticidade capaz de gerar a aprendizagem significativa apresenta-se em menor força.

Ao ingressar na universidade, logo percebi a diversificação dos instrumentos avaliativos. Instrumentos como seminário, roda de conversa, debate em grupos, prova discursiva entre outros contribuía para o raciocínio e o pensamento reflexivo, diferentemente das provas realizadas durante os ensinos fundamental e médio.

Porém, isso não quer dizer que não existiam aqueles professores que utilizavam esses instrumentos apenas para aferir o conhecimento e registrar as notas.

Ao cursar Pedagogia, passei a estudar sobre a avaliação da aprendizagem em uma disciplina específica. Logo, esta temática me encantou devido as suas múltiplas possibilidades. Entre as aprendizagens adquiridas nesta disciplina destaco o *feedback*, entendido como um passo significativo para que o aluno conheça o que faltou aprender e, com isso, possa investir mais para enriquecer seus conhecimentos.

Foi a partir desse primeiro contato teórico com a avaliação que passei a refletir sobre o que vivenciei na trajetória escolar, chegando à conclusão que as práticas de outrora ainda estão sendo reproduzidas em muitas escolas – seja ela pública ou privada. Tais inquietações levaram-me a pensar em um projeto de pesquisa que contemplasse a temática da avaliação da aprendizagem.

Daí porque a necessidade de refletir e discutir a temática da avaliação da aprendizagem. Para que se abram novas frentes de estudos e assim as práticas classificatórias não sejam reproduzidas, e que as concepções que norteiam as práticas avaliativas possam ser repensadas a fim de influenciar ações que favoreçam a evolução das aprendizagens dos alunos e novas configurações desta prática possam ser efetivadas.

3. A TEMÁTICA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TCCS DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, apresento um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos cursos de Pedagogia presencial e a distância, da UFPB, campus I, que abordam a temática da avaliação da aprendizagem. Tais trabalhos encontram-se cadastrados no Repositório Eletrônico Institucional (REI). Utilizou-se o descritor de busca referente ao tema da avaliação da aprendizagem.

Este levantamento foi realizado a fim de identificar as pesquisas realizadas sobre esta temática e verificar a existência de trabalhos semelhantes para evitar repetição da mesma pesquisa. Como objeto de análise, foi selecionado os objetivos gerais dos TCCs. Como recorte temporal, adotou-se o quinquênio de 2013 a 2018.

Desse modo, foram identificados o quantitativo de 23 produções, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 01 – TCCs de Pedagogia sobre avaliação da aprendizagem (2013 a 2018)

Título	Autoria (Ano)	Objetivo Geral
Concepções e práticas de avaliação dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Diniz da Penha/Damião – PB.	PONTES, Josineuda Sousa de; (2013) Curso a distância	Analisar as concepções e práticas de avaliação dos professores da Escola Municipal Fundamental da Escola Municipal Alexandre Diniz da Penha Damião/PB.
O papel do educador na prática do processo avaliativo eficaz.	SILVA, Josiellington Araújo da; (2013) Curso a distância	Analisar a importância da avaliação para o desenvolvimento eficaz e concreto da Educação Infantil.
Avaliação da aprendizagem da criança na pré-escola.	SILVA, Marcia Odete da; (2013) Curso a distância	Analisar os elementos constitutivos na avaliação da aprendizagem da criança na pré-escola.
Avaliação na educação infantil: uma proposta construtiva e mediadora.	BARBOSA, Dayse Mary Pereira (2014) Curso a distância	Analisar as práticas avaliativas orientados pelo referencial curricular de educação infantil (RCNEI) 1998
A prática da avaliação na educação infantil.	SOUSA, Janderlina Araújo de; (2014)	Compreender a prática avaliativa desenvolvida por professoras da educação

	Curso a distância	infantil, a partir da reflexão das dificuldades e avanços presentes nas experiências pesquisadas.
Concepções sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil.	SILVA, Rita Pereira da; (2014) Curso a distância	Investigar como as docentes concebem o processo avaliativo na educação infantil.
Avaliação na Educação Infantil: um processo em construção.	SOARES, Elizete Andrade da Silva (2014) Curso a distância	Investigar as práticas avaliativas adotadas pela instituição e pelos docentes da Educação Infantil no município de Piancó-PB.
As práticas docentes e a concepção de avaliação na Educação Infantil.	OLIVEIRA, Kalina de França (2014) Curso a distância	Investigar as concepções de avaliação de professores que atuam na educação infantil e suas implicações na prática docente.
Avaliação da aprendizagem: uma investigação crítica-reflexiva sobre suas limitações.	SILVA, Emanuela Neto da; SILVA, Maria Aparecida da; OLIVEIRA, Viviane Nunes de;(2014) Curso presencial	Analisar o processo de avaliação da aprendizagem no tocante as limitações nesse processo.
A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo.	SILVA, Janderlane Alves da; SILVA, Maria Jeane da; ALVES, Sergirlaine Camilo (2014) Curso presencial	Identificar a prática da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem.
A perspectiva do processo de avaliação da aprendizagem escolar proposta por Luckesi e Hoffmann: uma análise comparativa de aplicabilidade no 5º ano do Ensino Fundamental.	RODRIGUES, Ana Paula Alves (2014) Curso presencial	Analisar os princípios que norteiam as propostas avaliativas dos autores – Luckesi e Hoffmann.
A importância da avaliação do desenvolvimento da criança na educação infantil.	PONTES, Elizabete Guimarães; PESSOA, Raquel Maynart Lucena (2014) Curso presencial	Compreender o processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, considerando o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo das crianças em um CREI de João Pessoa/PB.
Avaliação na pré-escola do campo: desafios e perspectivas.	BATISTA, Maria Aparecida Alves (2014)	Investigar as percepções sobre avaliação dos professores da Educação Infantil do campo no

	Curso a distância	município de Taperoá.
Avaliação na ótica docente: de uma escola pública de educação infantil do município de Livramento-PB.	SILVA, Gilcilene Campos da; (2014) Curso a distância	Investigar o processo avaliativo na ótica docente para crianças de quatro á cinco anos da pré-escola de uma escola pública de educação Infantil do município de Livramento – PB.
Avaliação como um elemento para o processo de ensino aprendizagem.	SILVA, Silvana Pereira da; (2016) Curso a distância	Discutir sobre alguns aspectos da avaliação da aprendizagem escolar, apontando os princípios da LDB 9.394/96 e os pensamentos de alguns autores que escrevem sobre tal temática.
Avaliação da aprendizagem e a Educação Infantil.	LIMA, Geiningela Andromeda Bernardo de; (2016) Curso a distância	Analisar a avaliação da aprendizagem a partir da concepção dos principais estudiosos do século XX.
Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma reflexão necessária para professores e alunos.	CAMPOS, Maria Sonha Chagas (2016) Curso a distância	Definir uma linha de posicionamento acerca da avaliação, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que nos primeiros anos não há retenção de alunos e mesmo assim o processo avaliativo se configura.
A Avaliação na perspectiva dos docentes na Escola E.E.I.F “José Vieira”.	FALCÃO, Marlene Eneas da Silva (2017) Curso a distância	Compreender como os professores de Educação Infantil entendem a Avaliação da Aprendizagem na educação infantil e quais estratégias sinalizam quando falam sobre avaliar.
Avaliação Educacional: concepções e reflexões do processo ensino aprendizagem.	SANTOS, Luciana Elita Alves dos; BARBOSA, Sara Victor dos Santos; (2017) Curso presencial	Refletir sobre as concepções de avaliação educacional e os processos de ensino e aprendizagem.
Avaliação na educação infantil: refletindo a prática desenvolvida em duas escolas do município de Mari/PB	ARAÚJO, Lucieide da Silva (2018) Curso a distância	Refletir acerca da avaliação e de sua importância para o desenvolvimento eficaz da educação infantil.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação popular: contribuições para a ressignificação da prática pedagógica na educação de jovens e adultos	SANTOS, Tays de Sousa (2018) Curso presencial	Discutir como é a avaliação na perspectiva da Educação Popular e refletir sobre o processo avaliativo na EJA.
Avaliação da Aprendizagem no ciclo de alfabetização: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB.	ARAUJO, Daiane Rodrigues de; (2018) Curso a distância	Analisar a avaliação no ciclo de alfabetização e as propostas avaliativas colocadas em prática por professores alfabetizadores.
As concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: um estudo na Escola Municipal	CHAVES, Cleide de Sousa (2018) Curso presencial	Verificar a compreensão dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, a ocorrência dessa aprendizagem.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações coletadas no REI-UFPB.

De acordo com os objetivos gerais apresentados nesses trabalhos monográficos, a maioria dos estudos focou na interrelação da avaliação com a concepção de professores dos anos iniciais ou da Educação Infantil, num total de doze produções. Quatro trabalhos focalizaram as implicações da Avaliação na prática de sala de aula, quatro trabalhos foram elaborados destacando determinada fundamentação teórica. Apenas um destes trabalhos fez referência aspectos da legislação.

Em geral, percebeu-se que os TCCs listados acima reconhecem a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, entendida como um mecanismo de identificação de desvios e de dificuldades que possam existir. Para os autores, a avaliação serve de base para promover avanços na construção da aprendizagem, e dando ao professor autonomia para (re) encaminhar os rumos de suas ações pedagógicas.

Das 23 produções, apenas duas direcionaram seus estudos ao contexto da EJA. Uma aborda a avaliação e as contribuições para a ressignificação da prática pedagógica na educação de jovens e adultos e a outra que também se aproxima com a temática, aborda a avaliação no ciclo de alfabetização. Entretanto, a maior parte das produções (12 produções) se preocupou em analisar como acontece o processo avaliativo na educação infantil.

No que se refere à avaliação na EJA, destaca-se o trabalho de Santos (2018), que buscou refletir sobre o processo avaliativo na EJA. O trabalho ressalta a importância refletir sobre a avaliação para que os educadores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. Portanto, a referida autora concluiu que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia utilizada pelo professor para que ele possa intervir significativamente nos processos de ensino e aprendizagem.

O outro trabalho é o de Araújo (2018), intitulado 'Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB', o qual tem como objetivo geral analisar a avaliação no ciclo de alfabetização e as propostas avaliativas colocadas em prática por professores alfabetizadores. Em suma, buscou compreender como os professores avaliam seus alunos.

Em comum, os dois trabalhos em destaque remetem à avaliação como fator contribuinte para o ensino efetivo. Ao buscarem identificar como os professores propõem suas avaliações, Santos (2018) e Araújo (2018) acreditam que o professor tem um papel decisivo para que ocorram mudanças no ato de avaliar.

Apesar de estes trabalhos terem se aprofundado na temática da avaliação da aprendizagem na EJA, aproximando um pouco com o que propõe este estudo, tiveram como foco analisar como os professores realizam as práticas avaliativas. Ressalta-se, pois, que o olhar sobre esta temática possui muitos outros aspectos a serem observados e, um deles, é entender que concepções de avaliação têm norteado as práticas dos professores da EJA, o que diferencia este estudo dos demais.

Através desse levantamento percebe-se a limitada incidência de trabalhos que se direcionem para a avaliação da aprendizagem na EJA. Reafirma-se que a temática da avaliação precisa ser pensada também para a educação de jovens e adultos como um fator de contribuição para a área, no sentido de abrir outras frentes de estudo. Esse fato torna este estudo pertinente e relevante para a academia e para esta modalidade de ensino.

4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS

Este trabalho tem como base teórica os estudos de Cipriano Carlos Luckesi. No que se refere à avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011, p. 45) afirma que “a avaliação tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. Ou seja, a avaliação é um processo que não tem sentido quando se acaba após a coleta do resultado; ela requer um posicionamento do professor sobre o que se constatou.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor reflita sobre as condições do processo de ensino e de aprendizagem, para, assim, reencaminhar o percurso que deverá ser seguido para obtenção do resultado desejado. Cabe ao professor constatar o nível de qualidade do seu ensino e da aprendizagem de sua turma, se o processo encontra-se satisfatório ou não.

Vale salientar que o número de professores que utilizam a avaliação como um mecanismo que serve de base para garantir a qualidade do ensino, ainda é inexpressivo. Sobre isso, Luckesi afirma:

Para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando (LUCKESI, 2011, p. 53).

A partir dessa concepção, pode-se dizer que a avaliação vai além da obtenção de notas e conceitos. Ela exige uma reflexão, uma análise do que se observou, para detectar se o aluno atingiu ou não o nível de aprendizagem desejado e, só a partir desta reflexão, conduzir um novo percurso.

A avaliação se realizada de forma consciente e intencional, subsidia ações também intencionais para conquistar resultados satisfatórios. Avaliar é um ato inerente do ser humano, porém, destaca-se que avaliar a aprendizagem de forma consciente é necessário e de suma importância, visto que por meio dela chega-se a melhor solução para superar as divergências que forem encontradas.

Quando a avaliação é realizada com um sentido deturpado e na verdade o que estaria sendo realizado é apenas a verificação da aprendizagem, o resultado obtido é utilizado apenas como registro da nota. Assim, Luckesi (1996, p. 35) nos

adverte que desta forma o ato de avaliar “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”.

Este entendimento reduz o ato de avaliar, ao sentido de verificar o que o aluno aprendeu. Logo, não contribui para subsidiar ações que levem a melhoria do processo de ensino, tendo em vista que não se fará um novo encaminhamento para reverter a situação em que o aluno se encontra. Portanto, o que está sendo proposto, nesse caso, é a verificação da aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem.

Reforçando esta afirmação, Luckesi explica o seguinte:

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. Desse modo, a verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

De acordo com o referido autor, a avaliação exige uma ação que irá direcionar o percurso a ser seguido e, portanto, não acaba na constatação dos resultados implicando um posicionamento e uma intervenção em busca do resultado satisfatório. Já a verificação se encerra na obtenção do resultado, que são transformados em notas, fazendo-se uso apenas para medir a aprendizagem.

É nítido que o que vem sendo realizado em muitas escolas é a verificação em vez da avaliação, já que os resultados não estão sendo utilizados como meio de tomar consciência da situação do aluno, tampouco para a superação das dificuldades encontradas. A prática avaliativa acaba tendo uma finalidade meramente classificatória em prol da aprovação ou reprovação do aluno e, por isso, realizada de forma inadequada.

A avaliação entendida como um processo permite intervir no percurso do ensino, a fim de melhorar a qualidade deste. Quando se utiliza o resultado avaliativo apenas para transformar a aprendizagem em notas, exclui aqueles que não aprenderam sem lhes dar a oportunidade de superar as condições para que alcancem a aprendizagem, pois não haverá mais a possibilidade de intervenções.

Sobre essa realidade, Cavalcanti Neto e Aquino afirmam que:

A avaliação, portanto, não está no fim, como resultado da aprendizagem, selecionando os mais aptos, mas sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 229).

Em suma, avaliar não significa constatar, mas o que lhe dá sentido são as ações que se toma sobre ela e, assim, garante que o aluno aprenda o que lhe é ensinado. Quando se propõe que o resultado do que foi investigado pelo ato avaliativo apenas atribua uma mensuração sobre o conhecimento do aluno, restringe-se a uma concepção seletiva e classificatória.

De acordo com Luckesi (2011, p. 54), “a avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja”. É a tomada de decisão sobre o que se avaliou que dá sentido ao processo avaliativo e que favorece a evolução da aprendizagem.

Perde-se o sentido de avaliar quando for constatado, através do ato avaliativo, que o aluno não aprendeu, e não for feito nada para mudar o que se constatou. É sabido que o objetivo do ensino é fazer com que o aluno construa os conhecimentos necessários e não simplesmente atribuir uma nota ou um conceito à desenvoltura do aluno. Ou seja, para que o aluno se aproprie de conhecimentos é necessário ensiná-lo até que ele o aprenda.

Sobre esta questão, Hoffmann afirma que:

A avaliação não pode parar na constatação, que é o mais comum, é preciso dar sequência ao que se observa, fazendo intervenções para que o aluno possa aprender mais e melhor. O enfoque do professor precisa mudar no sentido de perceber que avaliar não é julgar, não é dar nota, buscar resultados. A avaliação é um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos para suscitar novas aprendizagens (HOFFMANN, 2005, p. 101).

Conforme adverte a referida autora, a avaliação tem grande contribuição para o processo de aprendizagem, pois ela proporciona observar se o que está sendo ensinado está sendo assimilado com a qualidade que deve ser. Assim, a avaliação é um meio de investigar como está ocorrendo o processo de aprendizagem. Posteriormente, através de intervenções o aluno poderá aprender da melhor maneira.

Todavia, se for constatado que algo não saiu como desejado e que o aluno não se apropriou do conhecimento, a avaliação subsidia um novo encaminhamento para que o ensino seja conduzido da melhor forma, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Desse modo, a avaliação serve como um mecanismo para acompanhar o percurso a ser percorrido. Conforme afirma Luckesi (2011, p. 55), “o objetivo

primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento”. A avaliação, portanto, implica em tomar decisões que levem a um aperfeiçoamento do ensino, para que então a aprendizagem se efetive.

Sobre esta afirmativa, Cavalcanti Neto e Aquino esclarecem o seguinte:

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir com êxito, no seu processo educacional (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 227).

É por meio da avaliação que o professor investiga a qualidade do ensino e da aprendizagem e, com as informações obtidas pelo ato avaliativo, o professor poderá redirecionar suas ações para que o aluno aprenda. Neste sentido, a avaliação seria a intervenção realizada pelo professor “entre uma etapa possível de produção pelo aluno e de um saber enriquecido, de um saber complementado” (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 229). Assim, o professor interviria no processo de aprendizagem na busca de contribuir para o crescimento e desenvolvimento do aluno, complementado um saber que o aluno já possui.

Com efeito, faz-se necessário que todos os dias sejam analisados cuidadosamente se a aprendizagem está sendo satisfatoriamente apropriada e, se for constatado que não, a avaliação dá subsídios para intervir de maneira eficaz em uma situação que está em curso.

Sobre essa tônica, André e Passos (2001, p. 178) apontam que “a avaliação não deve assim se esgotar no diagnóstico dos problemas, dos acertos e das falhas, mas ir muito mais além, preocupando-se fundamentalmente com ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito”. Sendo assim, a avaliação é algo extremamente necessário no processo educativo para se atingir a aprendizagem, pois além de ser uma ferramenta para conhecer como está se direcionando o processo de ensino, a avaliação também auxilia para intervir da melhor forma.

Sobre essa mesma assertiva, Luckesi enfatiza que

[...] a avaliação da aprendizagem propriamente dita situa-se no âmbito da investigação da qualidade da aprendizagem do estudante, e seus resultados investigativos destinam-se a subsidiar novas, e novas decisões do gestor da ação pedagógica, tendo em vista garantir a obtenção do resultado desejado (LUCKESI, 2018, p. 166).

Nessa perspectiva, avaliar significa criar condições para que ocorram aprendizagens satisfatórias. E, para que isso se torne possível, se faz necessário desenvolver uma mediação reflexiva e um acompanhamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, subsidiando novas ações quando necessário. Isso remete que, os métodos quantitativos pouco auxiliam no acompanhamento da evolução das aprendizagens.

De acordo com Luckesi (1996, p. 196) “avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Neste sentido, a avaliação proporciona um acompanhamento do que se planejou e redirecionar um novo percurso caso não tenha alcançado o que se objetivou. Tudo isso através de uma reflexão sobre as dificuldades e progressos dos alunos para poder intervir de maneira que possibilite o aluno avançar de um nível para outro.

Em convergência com esta concepção de Luckesi, Hoffmann afirma que:

A avaliação mediadora ocorre, essencialmente, a partir da análise qualitativa das aprendizagens, sustentada pela reflexão teórica que lhe dá sentido. Dessa forma, observações significativas e diferenciadas sobre cada aluno resultam em intervenções pedagógicas pertinentes (HOFFMANN, 2005, p.51).

Com isso, a avaliação torna-se um meio de reflexão do professor acerca da situação do aluno. Considerando que cada aluno tem especificidades e um tempo diferenciado para aprendizagem, convém promover ações que favoreçam o crescimento de todos os alunos.

É através da avaliação que o professor poderá refletir sobre a realidade dos alunos, diagnosticando o que o aluno aprendeu e o que faltou aprender, para então dispor de estratégias que melhorem o ensino e possibilite que todos aprendam. Assim, a avaliação como mecanismo de diagnóstico inclui os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem.

Segundo Luckesi (1996, p.173) “avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda”. Avaliar nesta ótica diagnóstica implica em meio ao que foi diagnosticado, atuar sobre a situação que o aluno se encontra a fim de obter os resultados que almeja. Portanto, quando se assume o compromisso em fazer com

que o aluno aprenda de maneira significativa promove-se a melhor condição para que essa aprendizagem se efetive.

Por mais que o aluno não tenha atingido um bom desempenho em determinado assunto, não significa que ele não desenvolveu nenhum conhecimento durante todo o processo de ensino. O diagnóstico do que faltou para que o aluno se apropriasse daquele assunto, conduz a melhor alternativa a fim de superar essa situação de forma satisfatória. Com isso, a avaliação diagnóstica indica o melhor percurso, gerando a oportunidade de reorientar, dando ao aluno a oportunidade de crescer.

Sobre avaliação diagnóstica, Luckesi (1996, p. 35) defende que ela “constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência”. Para ele, a função diagnóstica se dá durante o processo de ensino, para subsidiar o melhor caminho a ser seguido e, com isso, avançar em busca da qualidade que se deseja atingir. Ainda, segundo Luckesi (2018, p. 92) “à medida que a ação pedagógica está em curso, sempre tem novas possibilidades para a produção dos resultados satisfatórios desejados”.

Quando a avaliação é utilizada como diagnóstico dos resultados, ela assume o compromisso de tomar conhecimento do que o aluno aprendeu ou não. Caso a aprendizagem não tenha sido alcançada a um nível satisfatório, ela auxilia o professor a intervir, tomando a direção apropriada para que possa avançar em relação ao processo de aprendizagem do aluno.

Sobre avaliação diagnóstica André e Passos (2001, p. 178) afirmam que a “avaliação deve envolver um diagnóstico do que foi conseguido e do que faltou conseguir e, sobretudo, ser usada como dispositivo de correção de rumos para que a aprendizagem possa realmente se efetivar”. Neste sentido, a avaliação diagnóstica assume a função de revelar se os alunos aprenderam o que fora ensinado ou se ainda necessitam de investimentos para alcançar o conhecimento necessário.

De acordo com Luckesi (2018, p. 113), “na avaliação, nós não precisamos julgar, mas sim diagnosticar e encontrar modos de agir que tragam soluções adequadas e satisfatórias para os impasses do cotidiano e para a aprendizagem dos nossos estudantes”. Logo, o ato avaliativo diagnóstico subsidia ações que se façam necessárias para corrigir o direcionamento a partir do que foi observado, diagnosticado.

No tópico a seguir serão apresentados aspectos relacionados às tendências pedagógicas como forma de destacar a relação que as práticas educacionais e avaliativas mantêm com as concepções dos professores.

4.1. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE DIRECIONAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas educacionais são orientadas por concepções teóricas que direcionam as práticas pedagógicas, inclusive as práticas avaliativas. As tendências pedagógicas têm papel relevante na escola e, ainda hoje, estão presentes na sala de aula.

De acordo com Luckesi (1996, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

A partir disto, considera-se de extrema importância repensar as práticas pedagógicas adotadas. Estas práticas e, também, as práticas avaliativas podem estar a serviço de uma pedagogia que busca a conservação e a domesticação da sociedade e, por este motivo, praticam o enquadramento dos alunos; ou podem estar a serviço de uma pedagogia emancipadora, oportunizando aos educandos serem sujeitos atuantes e promovendo o crescimento e a evolução do conhecimento destes.

Reforçando essa concepção, Fernandes considera o seguinte:

Entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização, como pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer dos seus resultados, servem a um ou a outro propósito (FERNANDES, 2014, p.94).

De acordo com o pensamento desta autora, a avaliação pode ser colocada como instrumento a serviço tanto da democratização do ensino, ou seja, contribuir para que todos aprendam; como da discriminação escolar e social, levando o aluno ao fracasso e a exclusão. Desse modo, André e Passos (2001, p. 177) advertem que “não se pode, portando discutir o tema da avaliação sem considerar o que se objetiva com o ensino e a aprendizagem”.

Neste sentido, as práticas avaliativas estão relacionadas aos princípios que guiam e orientam as ações do professor, portanto, se as concepções que orientam o professor estão a serviço de uma sociedade que busca a conservação, logo, suas práticas avaliativas serão instrumentos de dominação, de autoritarismo e de conservadorismo. Entretanto, se as concepções que lhe orienta pedagogicamente buscam a autonomia e, se ele estiver realmente preocupado com o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, logo, suas práticas avaliativas também estarão a favor da construção do conhecimento e do crescimento dos educandos. Para André e Passos (2001, p. 177), “a avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica”.

Na Tendência Pedagógica Tradicional, a avaliação tende a condicionar a classificação do indivíduo. Esta tendência tem se mantido viva e atuante nas práticas realizadas por muitos professores e, é marcada por sua transmissão conservadora que defende a ideia de que o indivíduo precisa se adaptar as normas da sociedade vigente. Já o papel da escola tradicional está em adaptar esses indivíduos para desempenhar seu papel na sociedade.

Essa realidade pode ser reafirmada pela seguinte afirmação de Luckesi:

Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo (LUCKESI, 1996, p. 41).

A prática educativa baseada numa perspectiva classificatória realiza um ensino que visa desenvolver no aluno adequação de atitudes e de comportamentos para corresponder o que o meio social lhe impõe. Prevalece nessa tendência a transmissão de conteúdos e, a função do professor é de transmissor e a do aluno é de receptor, ou seja, apenas um depósito de conteúdos tornando-se, assim, um indivíduo passivo, sem qualquer forma de interferência nesse processo.

Suas práticas avaliativas estão voltadas para atribuições de notas e conceitos, feitas através de verificação por meio de provas e trabalhos escolares considerando mais a pontuação do que os saberes adquiridos. Segundo Luckesi (1996, p. 25), “a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão de melhoria da aprendizagem”.

As práticas centradas na “pedagogia do exame” foram historicamente estabelecidas nas escolas tradicionais. A avaliação voltada para um sistema de notas que seleciona e classifica o aluno em aptos e não aptos acaba excluindo e levando o aluno ao fracasso escolar. Para Hoffmann (2001, p. 140), “o processo de atribuição de notas é cientificamente comprovado em sua falibilidade, assim como uma avaliação classificatória é comprovadamente excludente”.

Neste cenário, as práticas avaliativas utilizam-se de critérios autoritários e de classificações não se importando com o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos que o aluno deveria obter, pois não estão interessadas na promoção da aprendizagem para uma consciência crítica e autônoma, mas sim, para a manutenção da condição social em que se encontra. E se estão a serviço da conservação e da reprodução do modelo autoritário, utilizam-se da avaliação como instrumento repressor de classificação e de dominação. Nessa perspectiva, o aluno não participa, não produz as competências necessárias para ser um cidadão atuante capaz de se posicionar frente aos desafios sociais inerentes ao ambiente em que estão inseridos.

A proposta pedagógica embasada na tendência tradicional tem como finalidade treinar os alunos para se adaptarem às condições sociais fazendo com que estes obtenham as competências necessárias. Estas competências são transmitidas através de informações precisas e objetivas, totalmente sistematizadas em formas de conteúdo. Quem não se adéqua ou não se qualifica com as competências necessárias será excluído.

Outra tendência que marca a história da educação, porém, não está tão presente nas práticas pedagógicas atuais, é a Tendência Pedagógica Libertadora. Esta tendência tem o importante papel de confrontar a realidade social e, com isso, torna-se um instrumento de lutas em aversão aos modelos sociais capitalistas autoritários e excludentes. Essa tendência tem como principal objetivo conscientizar o indivíduo sobre sua realidade, a fim de torná-lo cidadão atuante.

A conscientização dos alunos, enquanto cidadãos, implica no conhecimento da realidade em que vivem, para que possam atuar na sociedade por meio de conhecimentos necessários e contextualizados com o cenário em que estão inseridos. A relevância disso é revelada por Silva ao afirmar que

[...] o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados no

contexto histórico em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia (SILVA, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, não basta apenas ensinar conteúdo sem que haja uma relação ou um significado para a vida social dos alunos, é necessário que faça sentido em aprendê-los e, partindo do interesse do aluno torna-se ainda melhor a compreensão destes. De acordo com Luckesi (1994, p. 65), "o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida".

Uma experiência em que o aluno não tenha tanta clareza, quando vivida com o auxílio do professor, torna-se objeto de estudo, pois, através da intervenção do professor aquela vivência passa a ter um novo sentido por partir de um olhar direcionado. O que era apenas uma experiência torna-se um "conhecimento sistematizado". Esta ideia é reforçada por Luckesi ao afirmar que

[...] um professor que intervêm, não para se opor aos desejos e necessidades ou a liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (LUCKESI, 1994, p. 74).

Nesse sentido, o professor tem o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem para que o conhecimento seja apropriado da melhor forma. O ideal é associar experiência vivida pelo aluno ao conteúdo curricular proposto pelo professor. Esta atitude se contrapõe a qualquer modelo que vê o aluno como um depósito de conteúdo, pois implica em favorecer uma compreensão da realidade a partir de suas próprias experiências.

Nesse processo educativo, a relação entre professor e aluno acontece de forma igualitária, pois nessa tendência o professor não é posto como mantenedor do conhecimento, mas ambos caminham juntos para a construção do saber. Desse modo, ocorre uma troca de conhecimentos e não uma transmissão de conteúdos descontextualizados. Pode-se dizer que a avaliação neste sentido centra seu objetivo em construir o conhecimento de maneira participativa, a fim de que todos os envolvidos no processo educativo possam ser autores de sua própria história ao se posicionar, refletir e criticar sobre sua situação, tornando-se um sujeito emancipado.

Novas concepções e práticas avaliativas reorientam uma nova postura. De acordo com Luckesi (1996, p. 42), "o educador que estiver afeito a dar um novo

encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica”.

Esses novos encaminhamentos de posturas avaliativas centram-se em desenvolver as capacidades dos alunos em todas as dimensões e, isso vai além de uma nota ou conceito, pois tem como objetivo principal a construção e a evolução da aprendizagem. Sobre essa concepção, Luckesi revela que:

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários (LUCKESI, 1996, p. 42).

Destaca-se nesta concepção de Luckesi que, para a avaliação assuma seu papel, a serviço do crescimento e desenvolvimento do aluno, é de suma importância superar as condições de autoritarismo que colocam a avaliação como instrumento de dominação e de relação de poder.

Considerando que este trabalho focaliza também a Educação de jovens e Adultos, será abordado no tópico seguinte aspectos do processo avaliativo nesta modalidade de ensino e como a legislação estabelece as práticas avaliativas.

4.2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EJA

Avaliar no contexto da EJA requer que o professor considere a individualidade de cada aluno percebendo suas diferenças, seus diversos níveis de conhecimento e seus tempos e modos de aprendizagem. O professor que parte da realidade do aluno busca estratégias que contribuam para produzir novos conhecimentos, sem deixar de respeitar e valorizar as diferentes formas de desenvolvimento. Sobre isso, Hoffmann pontua que:

Compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados as suas possibilidades cognitivas e as suas necessidades afetivas. Significa compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de diferentes, de único e peculiar como aprendizes e atendê-los com base nesse conhecimento, oferecendo-lhes o direito a melhores e mais dignas oportunidades de aprendizagem no ambiente escolarizado (HOFFMANN, 2005, p. 42).

Em concordância com o pensamento da autora, é necessário reconhecer as diferenças dos alunos; isso implica em ajustar as formas de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar, reconfigurando seu fazer avaliativo. No que diz respeito à avaliação na EJA, é necessário distanciar-se dos padrões que utilizam o um olhar único para todos os alunos, pois cada um possui seu ritmo de aprendizado e suas necessidades peculiares. Devendo-se, portanto, respeitar e considerar as especificidades dos alunos.

A avaliação na realidade da EJA deve estar atrelada a uma atenção diversificada, mediante as características e as necessidades de cada aluno. Desse modo, o professor tem o papel de criar espaços para que os alunos possam aprender da melhor maneira. Para Hoffmann (2005, p. 14), “essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagens para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”.

É através de observações e do acompanhamento da evolução dos alunos, por meio da avaliação, que o professor poderá identificar necessidades específicas de acordo com cada dificuldade. Neste sentido, a avaliação fornecerá ao professor as informações que ele precisa para intervir com diferentes ações, em busca da aprendizagem significativa de todos os alunos. De acordo com Leite e Fernandes,

[...] a avaliação pode constituir uma possibilidade para promover uma educação de qualidade social porque apoia processos de ensino-aprendizagem adequados às especificidades dos diversos alunos e promove o envolvimento dos alunos em reflexões sobre os percursos que vão realizando. É este procedimento que é defendido quando se aponta para a importância das aprendizagens significativas e que propiciam o desenvolvimento de todos os alunos (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 432).

A partir desta concepção, destaca-se que quando a avaliação é utilizada para a elevação da qualidade de ensino torna-se elemento indispensável para a evolução da aprendizagem significativa dos alunos, pois estará relacionada às práticas contextualizadas.

Deste modo, o professor assume a prática avaliativa com o objetivo de investigar a qualidade do ensino e da aprendizagem, passando a observar cada aluno e a refletir sobre suas formas de aprender. Assim, leva-o a valorizar as experiências e as singularidades dos alunos, a fim de mediar a aprendizagem para que o aluno aprenda da melhor maneira possível.

Nesta perspectiva, Hoffmann adverte que:

Mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação no processo avaliativo estabelecer-se-á de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens (HOFFMANN, 2005, p. 13).

Assim, quando são respeitadas as especificidades de cada aluno ocorre a possibilidade de que novas aprendizagens possam ser efetivadas. E, quando o professor realiza em sua prática educativa uma ação pedagógica que leve em conta as diferenças de seus alunos, ele busca melhores alternativas para que o aluno aprenda, sem deixar de respeitar as singularidades de cada um.

Desse modo, o professor estará interessado no pleno desenvolvimento do aluno e na construção do saber adquirido por estes. Isso faz com que os alunos aprendam questões que façam sentido e tenha significado para sua vida social, tornando-se cidadãos emancipados. Sobre isso, Oliveira (2007, p. 98) afirma que “a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica”.

Estes saberes, quando relacionados à realidade em que o aluno está inserido, auxiliam na participação do indivíduo na sociedade, tornando o ensino um ato inclusivo e democrático. Sobre a democratização do ensino, Luckesi afirma que

[...] o mínimo que se poderia pensar da democratização do ensino seria garantir a todos a possibilidade de ingressar no processo de escolarização, tendo em vista a aquisição instrumental, mínimo que fosse, para auxiliá-lo na movimentação dentro dos bens que esta sociedade criou, como úteis e necessários ao bem viver (LUCKESI, 1996, p. 62).

Com base neste pensamento, a democratização do ensino se constitui não somente no ingresso de todos os alunos na escola, mas principalmente que fosse garantida a permanência nela e a aquisição da aprendizagem significativa para viver e atuar no contexto social em que está inserido.

As contribuições da avaliação para a democratização do ensino seriam revelar a qualidade do ensino e da aprendizagem e ter o papel de favorecer para que todos aprendam.

A EJA enquanto uma modalidade de ensino tem demandas muito específicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA enfatizam que esta modalidade de ensino “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9). Além disso, a sua identidade e suas

expressões culturais devem ser consideradas para que se possam construir a autonomia e desenvolver suas potencialidades da melhor maneira.

Tais potencialidades são consideradas pelo Conselho Nacional de Educação de modo que

[...] para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação de problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB (BRASIL, 2000, p. 35).

Portanto, a avaliação deverá considerar as especificidades destes alunos, para que então, o ato de avaliar seja uma alternativa viável para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao identificar as insuficiências e adequar-se às especificidades dos alunos da EJA, as dificuldades identificadas no processo avaliativo sejam superadas.

Este referencial teórico aqui apresentado não comporta a essência da literatura sobre este campo de conhecimento e nem esgota os estudos sobre avaliação e sua relação no contexto da EJA. Constitui o que foi possível apresentar para referenciar a pesquisa em foco.

No tópico a seguir será apresentado o percurso metodológico estabelecido para realizar a pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é um procedimento essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite alcançar o objeto de investigação de maneira sistemática e organizada envolvendo vários aspectos. Para Deslandes, Gomes e Minayo (2009), a metodologia não se restringe a instrumentos, técnicas e métodos, ela também envolve pensamentos, experiências do pesquisador, bem como, articulação dos dados com a teoria. Ainda de acordo estes autores,

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). Ainda, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a ela (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 14).

Portanto, a metodologia é o caminho a se percorrer para alcançar o objeto de estudo e, para isso, adota um conjunto de procedimentos técnicos, instrumentais entre outros, a fim de atingir novos conhecimentos sobre o objeto estudado. Os procedimentos metodológicos têm em vista conduzir ações para garantirem a sustentabilidade e a validade do objeto pesquisado.

5.1. TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, a qual consiste em abordar o objeto de pesquisa em seu próprio contexto, ou seja, nas condições naturais que acontecem, para que se possa conhecer o que deseja a partir da sua realidade.

A pesquisa de campo proporciona a aproximação do objeto de investigação escolhido e possibilita “estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 61). Neste sentido, a pesquisa de campo viabiliza a coleta de informações obtidas diretamente com o público pesquisado.

Para Minayo et al., “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas, também, criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo” (MINAYO et al., 1994, p.51).

Sendo assim, a pesquisa de campo corresponde às características deste estudo que busca uma aproximação do objeto de estudo, para entender melhor o fenômeno a ser investigado.

Optou-se por uma abordagem na perspectiva qualitativa, por se enquadrar aos objetivos desta pesquisa que é permeada por questões subjetivas. Foi escolhida por ser a forma mais adequada para entender a complexidade do problema a ser estudado.

A abordagem qualitativa proporciona o aprofundamento de determinados assuntos e a aproximação de particularidades dos indivíduos em estudo. Para Richardson

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2015, p. 80).

Desse modo, a pesquisa com abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medido. Minayo et al. (1994, p. 22) explicam que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Assim, através da abordagem qualitativa é possível analisar dados que não podem ser traduzidos numericamente, possibilitando captar informações que não podem ser mensuráveis como, por exemplo, os comportamentos, os pensamentos, as atitudes e os sentimentos dos indivíduos.

5.2. O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de Bayeux. Este município faz parte da região metropolitana de João Pessoa, localizado entre a capital e o município de Santa Rita.

Conforme as informações disponibilizadas no site www.bayeux.pb.gov.br, o início da colonização da cidade de Bayeux se deu pela aproximação com a capital que, até então, era chamada Filipéia de Nossa Senhora das Neves e, atualmente, chama-se João Pessoa.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, Bayeux possui aproximadamente 99.716 habitantes, área aproximadamente 32,000 km² e, uma densidade demográfica de 3 118,76 hab./km².

Ainda de acordo com os dados do IBGE ao que se refere ao ensino público Bayeux possui 49 Escolas, sendo 39 Municipais, onde 24 escolas ofertam ensino fundamental -anos iniciais e 15 ofertam o ensino fundamental - anos finais. Já as Escolas Estaduais totalizam 10 estabelecimentos, 4 ofertam o ensino fundamental - anos iniciais e 6 ofertam ensino fundamental – anos finais. Das 49 Escolas, apenas 18 ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

As escolas pesquisadas foram a Escola Estadual João Caetano e a escola Municipal Dr. Moacir Dantas, ambas localizadas no bairro Jardim Aeroporto, próximo ao aeroporto Castro Pinto. Essas escolas foram escolhidas por sua proximidade local, por representarem uma parte significativa do universo o qual se pretende estudar e por ter maior facilidade de acesso.

5.3. SUJEITOS DA PESQUISA

O universo da pesquisa é composto por professores que atuam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos das fases I correspondente do 1º ao 5º ano e II correspondente do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, ofertadas no turno da noite. A amostra da pesquisa totalizou 07 professores da EJA, os quais se disponibilizaram a responder o questionário.

5.4. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos para a coleta de dados viabilizam o acesso às informações que se pretende estudar e permite obter os dados em sua amplitude, sem deixar de preservar os dados dos sujeitos envolvidos.

O instrumento escolhido para a coleta de dados desta pesquisa foi o questionário que, segundo Gil (2008, p.121), “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada”.

Para o referido autor, o questionário é

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

A opção por este instrumento leva em consideração a obtenção das informações necessárias para o estudo, possibilitando conhecer comportamentos, concepções entre outras características dos participantes. A escolha do questionário como instrumento para a coleta de dados, também se deu em virtude do curto espaço de tempo para a realização da pesquisa, tendo-se que recorrer a um instrumento que permitisse maior objetividade, com a finalidade de obter as informações necessárias para conhecer o que os participantes pensam sobre avaliação.

Neste sentido, Richardson (2015, p. 89) afirma que “o questionário pode ajudar a evitar perguntas rotineiras e a identificar características objetivas” e, assim, identificar de forma objetiva de que maneira a avaliação está sendo proposta pelos professores.

O questionário foi elaborado com 11 questões, sendo uma questão fechada e dez questões abertas, proporcionando liberdade aos participantes para que estes respondessem espontaneamente, a fim de expressarem da melhor maneira possível a sua compreensão sobre o assunto.

Após a aplicação do questionário, as respostas dadas pelas professoras foram tabuladas e os dados obtidos foram sistematizados para que fosse realizada uma leitura, a fim de compreender o objeto da pesquisa.

5.5. ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 26), análise é o “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria, que fundamenta o projeto”.

Desse modo, os dados coletados por esta pesquisa foram analisados com embasamento em alguns teóricos que abordam acerca da concepção do processo avaliativo, relacionando a realidade obtida nesses dados e reflexão dos conceitos que a temática envolve.

Para Ludke e André,

[...] a tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Neste sentido, a análise tem como objetivo organizar os dados que foram coletados a fim que possa fornecer respostas ao problema a ser investigado.

É importante destacar que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 80), a análise e as interpretações estão relacionadas, porém, são expressões com sentidos diferentes. A análise tem o “propósito de ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados, buscando as relações entre as partes que foram decompostas.” Já na interpretação dos dados, “buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”.

A partir do percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa e, após o levantamento e tabulação dos dados, foi realizada a análise e discussão das informações coletadas. Com base no referencial teórico que embasa este trabalho será apresentado no capítulo seguinte os resultados da investigação.

6. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DA EJA

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa a partir da análise realizada e fundamentada nos estudos teóricos, com a finalidade de compreender o objeto que está sendo estudado.

Para preservar a identidade dos participantes, optei por denominar “P” para professores, seguido de uma enumeração para organizar as respostas dadas por eles. Os participantes P1, P2, P3, P4 e P5 atuam na Escola Estadual João Caetano do município de Bayeux, já P6 e P7 fazem parte do corpo docente da Escola Municipal Dr. Moacir Dantas também localizada na mesma cidade.

Quando perguntados sobre a frequência em que avaliam seus alunos, a maior parte dos professores respondeu que avalia seus alunos todos os dias, conforme pode ser observado no quadro que segue.

Quadro 02 – Com que frequência você avalia seus alunos?

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Ao final de cada bimestre							
Ao final de cada unidade estudada		X		X			
Todos os dias	X		X		X	X	X
Não tem momento estabelecido							

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

No que se refere à frequência com que os professores avaliam seus alunos, as respostas se dividiram em duas alternativas, onde os participantes P2 e P4 disseram que avaliam seus alunos ao final de cada unidade estudada, enquanto os demais participantes disseram que os alunos são avaliados todos os dias.

As respostas P2 e P4 indicam que tais professoras avaliam seus alunos de maneira pontual, pois acontece num momento preestabelecido pelo professor. Essa forma só considera o que o aluno sabe naquele momento, não importando se ele aprenderá posteriormente.

Já os participantes P1, P3, P5, P6 e P7 responderam que avaliam seus alunos todos os dias. O que é um ponto positivo, pois indica que não acontece de

maneira pontual. Em virtude de ser uma questão fechada, não permite aprofundar-se sobre o que estes participantes pensam sobre a frequência em que dizem avaliar seus alunos e nem como se dá esta avaliação todos os dias.

Ao perguntar aos professores o que eles entendiam por avaliação, as respostas apresentadas no quadro abaixo indicam que a maioria entende a avaliação como diagnóstico.

Quadro 03 – Para você o que é avaliação?

P1	É um instrumento para verificarmos o nível de aprendizagem dos alunos e alunas e identificar as dificuldades.
P2	É o meio pela qual podemos diagnosticar as dificuldades na assimilação dos conteúdos, para podermos modificar as estratégias e metodologias.
P3	É um processo de ensino e aprendizagem, com objetivo de diagnosticar a situação de cada aluno.
P4	Para verificar e avaliar o desenvolvimento de aprendizagem, sua compreensão.
P5	É uma forma de saber em que nível de compreensão e desenvolvimento se encontra o aluno, para seguirmos ou não para o próximo nível.
P6	É a maneira que consigo investigar se meu aluno está observando o conteúdo passado.
P7	Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

As concepções de P1, P3, P4 e P6 indicam que a avaliação está voltada para identificar a situação do aluno. Ainda que seja bastante positivo entender a avaliação como diagnóstico, mas não se deve limitar somente a este levantamento, ou seja, a diagnosticar. Ao apontar apenas o diagnóstico, deixa de compreender a avaliação como possibilidade de o professor repensar suas práticas, metodologias e tomar novas decisões frente ao que foi identificado por meio da avaliação.

Sobre isso, Luckesi adverte que

[...] a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se o aluno está defasado não há que pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1996, p.81).

Já as concepções de P2 e P5 indicam o entendimento da avaliação como possibilidade de modificar estratégias e metodologias para avançar para o nível seguinte. Ainda que seja apenas 2 respostas, o fato de perceber a avaliação como um mecanismo que possibilita o professor reorientar o processo de ensino, mediante ao que foi diagnosticado, já é considerado um avanço. Isto revela que a avaliação na

visão destes professores tanto investiga a situação da aprendizagem do aluno, como dá base para modificar as estratégias de ensino, cabendo ao professor tomar a decisão de investir ou não para que o aluno aprenda mais e da melhor forma.

Como afirma Hoffmann (2005, p. 101), "a avaliação não pode parar na constatação que é o mais comum. É preciso dar sequência ao que se observa, fazendo intervenções para que o aluno possa aprender mais e melhor".

Para P7 a avaliação se refere a "todas as atividades realizadas em sala de aula". Esta resposta não diferencia o sentido do que seja a sala de aula, o ensino ou a avaliação. O fato de fazer essa afirmação deixa sem significado o conceito de avaliação.

Questionados sobre como é realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 04 – Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos?

P1	Por meio de exercícios, nas participações em debates e avaliações tradicionais.
P2	Avaliação quantitativa através de provas. Avaliação qualitativa trabalhos em grupos no desenvolvimento social.
P3	Através da observação, modos diferentes de agir, debates, seminários e atividades orais e escritas.
P4	Por meios de prova, compreensão textual, interpretação.
P5	De forma cotidiana através de exercícios e chamadas ao quadro, de forma tradicional, através de exames e de forma dinâmica através de jogos.
P6	Continuamente, todos os dias costumo sondar no final do horário se o aluno compreendeu.
P7	De forma contínua com avaliações de conteúdos.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Podemos observar nas respostas de P1, P2, P4 e P5 que a avaliação da aprendizagem se dá por meio de provas, exercícios, seminários, atividades orais etc. Essas respostas demonstram que, embora os professores diversifiquem os instrumentos, a avaliação contínua acontecendo em momentos pontuais com a finalidade de aferir a aprendizagem. Neste sentido, a avaliação está sendo configurada como uma simples realização de exames, provas.

As concepções desses professores reforçam a seguinte análise de Fernandes:

Observamos que uma boa parte dos professores entende que aplicar um teste, uma prova é uma forma fidedigna de avaliar seu aluno, tomando o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem. Evidencia-se que apesar de os professores afirmarem que compreendem a avaliação como um processo que envolve diferentes etapas e momentos, boa parte se satisfaz com a aplicação de testes para orientar seu trabalho e para designar uma nota ou conceito aos alunos (FERNANDES, 2014, p.122).

Para a referida autora, provas e exames são instrumentos que fornecem as informações sobre a aprendizagem do aluno, mas eles por si só, não podem avaliar a aprendizagem. Avaliar requer reflexão, observação a outros aspectos. Nem tudo pode ser coletado por meio de exames. Além disso, avaliar é tomar a decisão de melhorar o ensino.

Enquanto P3 diz avaliar seus alunos através de observações, P6 e P7 dizem avaliar de forma contínua, ou seja, todos os dias. Hoffmann (2001, p. 119) adverte que "tais observações precisam transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento". Portanto, é inegável a importância das observações feitas cotidianamente, porém tais observações devem ser acompanhadas por registros em concordância a afirmação do autor supracitado.

Quando perguntados para que servem os resultados da avaliação da aprendizagem dos seus alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 05 – Para que servem os resultados da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

P1	Falando em atribuição de uma nota, é uma formalidade ainda vigente que serve para atingir determinada pontuação que se entende como nível de aprendizagem.
P2	Para reavaliar os caminhos no desenvolvimento de novas estratégias para o desenvolvimento do educando.
P3	Serve para saber o que o aluno aprendeu ou não aprendeu.
P4	Para verificar o conhecimento adquirido durante as aulas ministradas.
P5	Para que possamos decidir se seguimos para o próximo nível ou revisamos o conteúdo ou a metodologia. Também para questões tradicionais de documentação.
P6	Serve para mostrar “rendimentos”.
P7	Para conseguir viver no contexto atual, ou seja, em sociedade.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Para P1, P3, P4 e P6 os resultados revelam a situação do aluno. Segundo esses professores, os resultados servem para identificar o que o aluno aprendeu ou não. P1 diz que os resultados estão associados à atribuição de notas, que são obtidas apenas para prestar contas ao sistema de ensino. Esta resposta reforça a ideia da formalidade da pontuação e da obrigação de ter um resultado da aprendizagem transformado em número. Esse modo de pensar impede o entendimento do verdadeiro sentido da avaliação na prática pedagógica.

Sobre o processo de quantificação dos resultados para representar a aprendizagem do aluno, Luckesi explica que

[...] o uso seletivo dos resultados da avaliação por parte do sistema de ensino pode ser percebido pelo fato de que o registro do resultado da aprendizagem é realizado usualmente por símbolos numéricos, que, transformados indevidamente em quantidades, possibilitam o estabelecimento de médias de notas, supondo que as "médias de notas" representam "médias de conhecimentos" (LUCKESI, 2018, p. 86).

De acordo com este pensamento do autor, o uso dos resultados avaliativos geralmente é utilizado para selecionar os alunos. Estes resultados são transformados em notas, que indevidamente representam a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os resultados não são vistos como um meio para acompanhar o nível da aprendizagem do aluno, de modo que possam gerar ações para um melhor aprendizado.

Para P2 e P5, o uso dos resultados serve para redirecionar o percurso de ensino, para então seguir com novas estratégias de ensino. De acordo com Fernandes (2014, p. 98), o uso dos resultados avaliativos "devem servir para a orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional".

É com base nos resultados da investigação que se poderão tomar decisões, pois, são os resultados avaliativos que revelam se é necessário ou não intervir no processo de ensino e aprendizagem. Sobre esta concepção Luckesi (2018, p. 60) afirma que "a função dos resultados de uma investigação avaliativa no decorrer de uma ação é subsidiar decisões relativas a essa mesma ação".

Já para P7, os resultados da avaliação servem para conseguir viver no contexto atual, em sociedade. A resposta é vaga e não apresenta clareza do que quer afirmar. Não esclarece se essa convivência tem a ver com o sucesso ou o fracasso escolar, ou se está defendendo que o aluno deve se adequar à sociedade em que vive.

Pode ser que a resposta leve em consideração que, ao trabalhar com alunos da EJA, os conhecimentos aprendidos possam servir para que, enquanto cidadãos, esses alunos possam viver e atuar na sociedade que estão inseridos. Mas como não deixa claro, não se pode afirmar que seja este o sentido.

Ao perguntar aos professores qual a relação que você faz entre notas e avaliação da aprendizagem, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 06 – Qual a relação que você faz entre notas e avaliação da aprendizagem?

P1	O resultado por meio de nota nem sempre corresponde ao nível de aprendizagem.
P2	Assimilação dos conteúdos de forma qualitativa para a aprendizagem.
P3	A relação entre notas e avaliação seria para identificar acertos e erros no cotidiano escolar.
P4	Por meio das avaliações e as notas atingida for maior ou menor, caso o alunado não conseguiu a nota média ou máxima.
P5	Por mim não haveria avaliações tradicionais, provas e testes. Creio que nem sempre a nota define o potencial do aluno, avalio o aprendizado no dia a dia, as notas são apenas burocráticas.
P6	A nota nem sempre condiz com o resultado do aluno, procuro analisar o aluno com o que observo na sala de aula.
P7	Como ela é contínua, conforme seu desenvolvimento cria-se uma nota e soma com a da avaliação.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

As respostas de P1, P2, e P6 afirmam que as notas não definem o nível de aprendizagem do aluno e que buscam avaliar por meio de observações. Estes professores reconhecem que as notas não traduzem a aprendizagem dos alunos, nem o nível que ele aprendeu. Porém, não esclarece o motivo de realizá-las de forma aleatória.

Já P5 considera as notas burocráticas, o que demonstra que ela não valoriza as notas e que estas são uma formalidade. De acordo com Hoffmann (2001, p. 118), "os dados quantitativos não permitem analisar em que aspectos o aluno evolui, de que estratégias se utilizam e outras questões de igual significado em termos de sua aprendizagem". A partir deste pensamento, entende-se que as notas não traduzem níveis ou quantidades de aprendizagem.

Para P3, P4 e P7 a relação entre notas e avaliação refere-se ao que o aluno conseguiu aprender e o que faltou aprender. Ainda que P7 aborde a ideia de avaliação contínua, ele acaba focando na verificação. Desse modo, a utilização da

nota implica para a classificação dos alunos. Isto é reafirmado por Luckesi (2011 p. 51) quando diz que “usualmente estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente”.

No que diz respeito à nota, ainda está fortemente presente no contexto escolar a utilização destas para representar numericamente a aprendizagem do aluno. As respostas dadas pelos professores focalizam na nota e não revelam o que precisa mudar, no sentido de suscitar novas aprendizagens. Sobre nota, Hoffmann afirma que

[...] as notas aceitam uma gama infindável de interpretações classificatória: “o aluno não foi bem no teste” ou “não foi tão bem quanto vários”. Essas observações genéricas em nada contribuem para que reflita sobre em que aspectos ainda precisam melhorar (HOFFMANN, 2001, p. 135).

Nessa perspectiva, as notas por si só podem ter inúmeras interpretações. É necessário que as notas estejam acompanhadas de reflexões e apontamentos que contribuam para identificar o que precisa melhorar. O que o professor observa e capta através de um olhar avaliativo dizem muito mais do que as notas possam revelar.

Quanto à importância dos instrumentos de avaliação, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 07 – Qual a importância dos instrumentos de avaliação?

P1	É importante para identificarmos as dificuldades encontradas e usar outras formas para que o aluno e aluna consiga assimilar melhor.
P2	Analisar o processo entre ensino e a aprendizagem.
P3	De grande importância para avaliar os alunos com dificuldades no ensino básico da EJA.
P4	Para mostrar o desempenho de cada alunado durante as aulas e os conteúdos abordados.
P5	Creio que já falei a minha opinião sobre os instrumentos de avaliação tradicionais na questão de número 5, para mim são burocráticas e não definem o potencial do aluno.
P6	Na minha opinião é apenas para mostrar os resultados, pois os alunos são avaliados todos os dias.
P7	Tem uma certa pontuação para analisar o que ele aprendeu.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionários, 2019.

Para P1 e P3, os instrumentos avaliativos são o meio pelo qual se podem identificar as dificuldades dos alunos. Destacando a resposta de P1, ela considera que a utilização de variados instrumentos contribui com que o aluno aprenda melhor. De acordo com Hoffmann (2005, p. 69), os instrumentos são "elementos que auxiliam o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens".

Neste sentido, os instrumentos avaliativos auxiliam na coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos, fornecendo, portanto, as informações para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, para que o professor adeque as estratégias fazendo com que o aluno aprenda da melhor maneira possível. Ainda, segundo Hoffmann,

[...] o instrumento de avaliação representa um ponto de partida, um questionamento que se faz à espreita de muitas respostas inéditas, diferentes, imprevistas. Perguntar, questionar o aluno para saber o que ele sabe e até onde ele sabe ou de que jeito está aprendendo [...] não para saber se ele sabe determinada resposta (HOFFMANN, 2001, p. 122).

De acordo com a autora, os instrumentos auxiliam no acompanhamento do desenvolvimento do aluno. E por meio de reflexões ao longo do processo de ensino e aprendizagem sobre a maneira que o aluno aprende e a forma que ele expressa melhor o que aprendeu, o professor encontrará os procedimentos adequados para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Para P2, P4, P6 e P7 os instrumentos são vistos para obter informações sobre o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mediante ao que foi ensinado. Desse modo, os instrumentos servem para verificar o que o aluno absorveu, como se fosse um espaço para reproduzir o que foi ensinado. Em comum, P6 e P7 apontam ainda que os instrumentos sejam uma forma de pontuar e mostrar resultados relativos à aprendizagem do aluno, indicando que a utilização dos instrumentos não é vista como possibilidade de acompanhar, mas acontece de modo pontual, considerando o que o aluno aprendeu naquele momento.

Segundo Hoffmann (2001, p. 122), "os instrumentos são todas as formas de expressão do aluno para que o professor possa acompanhar o seu processo de aprendizagem". Neste sentido, não é através de uma tarefa ou teste que possibilitará o aluno demonstrar as competências e conhecimentos ensinados e adquiridos.

Para P5, os instrumentos de avaliações são definidos como burocráticos e tradicionais. Esta concepção revela que a professora entende a limitação dos

instrumentos no processo de ensino e aprendizagem e, valoriza mais o desenvolvimento e o potencial do aluno. Esta compreensão aproxima-se de uma visão da avaliação embasada numa teorização que entende a avaliação como processo.

Quando perguntados se participam de programas de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, a maioria dos professores alegou não participar de programas de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 08 – Você participa de programas de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem? Qual a contribuição destes?

P1	Não. Cursei essa disciplina durante a graduação.
P2	Não.
P3	Alguns anos atrás. Contribuiu nos resultados de avaliar melhor meu alunado.
P4	Sim, muito boa. Pois ela dá uma boa ideia sobre o ensino e como desenvolver uma avaliação dentro do conteúdo aplicado.
P5	Nenhuma. Tudo é muito tradicional. Infelizmente testes e provas não avaliam de verdade. Creio que deveríamos trabalhar de forma lúdica e usando exemplos e temas contextualizados. Isso porem requer porem mais investimento por parte do governo e mais participação e interesse de todos os envolvidos na educação, que não são apenas os professores, mas o governo, a escola, os pais, a sociedade, e finalmente os alunos.
P6	Não participo.
P7	No momento não.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Pode-se observar que apenas duas professoras participaram de uma formação continuada sobre avaliação da aprendizagem. O fato de não terem acesso a estudos e aprofundamentos sobre essa temática impossibilita o conhecimento das teorizações atuais, limitando a prática pedagógica e, conseqüentemente, as práticas avaliativas.

Segundo Hoffmann (2001, p. 19), "não se pode esquecer que qualquer mudança no processo avaliativo não foge de um debate sobre as condições da formação inicial e continuada do docente". Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada é de fundamental importância para que o professor possa abrir caminhos para mudanças nas práticas estabelecidas sobre avaliação, além de contribuir para mudanças nas ações pedagógicas e, portanto, nas ações avaliativas.

Embora P3 já tenha participado de uma formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, esta aconteceu há um tempo, entretanto, contribuiu na forma de avaliar melhor seus alunos. Já P4 diz que participa e que a formação continuada “dá uma boa ideia sobre o ensino e como desenvolver a avaliação”. Para esses professores, a formação continuada favorece mudanças nas estratégias de ensino. Segundo Freitas et al. (2014, p. 45), “a formação continuada pode ser muito importante, com o sentido de ajudar a criar práticas adequadas de ensino e de aprendizagem - incluídas as de avaliação”.

Assim, essas respostas indicam que os programas de formação continuada podem contribuir para a formação docente. Estas possíveis configurações proporcionadas por tais formações são importantes e podem contribuir para avanços em termos de concepções teóricas acerca da avaliação da aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2001, p. 137), as práticas avaliativas “expressam idéias e concepções e estas é que precisam ser repensadas para que se alterem tais práticas verdadeiramente”. Os estudos, quando assumidos com seriedade e incorporados pelos docentes, agregam novos conhecimentos para a sala de aula.

Considerando nosso público-alvo, professores que atuam na EJA, foi perguntado aos professores sobre a proposta de avaliação da aprendizagem para os alunos da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). As respostas foram as seguintes:

Quadro 09 – Como é a proposta a avaliação da aprendizagem para os alunos da EJA no Projeto Político Pedagógica da sua escola?

P1	Não tenho conhecimento sobre o PPP da escola (não tive acesso).
P2	Provas, trabalhos individuais e em grupos, seminários.
P3	Construção coletiva de plano de ação, planejamento bimestral com participação de todos funcionários da escola.
P4	Os alunos são avaliados por meios de atividades (testes, pesquisas, projetos).
P5	Infelizmente nunca vimos o PPP da nossa escola.
P6	Cada professor adota sua maneira de avaliar, usar o termo prova na EJA é mesmo que amedrontar os alunos, procuro avaliar com debates, roda de conversas, exercícios e etc.
P7	Do PPP não tenho conhecimento.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Os professores P1, P5 e P7 afirmam não ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico de suas escolas. Esta afirmação indica que, o fato de não conhecer o

PPP, também desconhece como a avaliação é abordada no projeto da escola. As respostas revelam que não há discussões ou um contato mais aproximado dos professores com o PPP da escola. Considerando que o PPP pode oportunizar estudos e debates também sobre o processo de ensino e aprendizagem, a escola destes professores ainda não realizou tais atividades. Desse modo, está perdendo a oportunidade de discutir a avaliação da aprendizagem que a escola quer incorporar como proposta da escola.

Sobre a falta de relação entre a avaliação e os objetivos traçados pela escola através do que estabelece o PPP escolar, Freitas et al. explicam que

[...] falar de uma avaliação "transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno" sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e que - se desconhecidos - continuarão a travar o trabalho do professor e outros profissionais interessados em uma escola que esteja destinada a todos e que resista a incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade (FREITAS et al., 2014, p. 20).

De acordo com os autores, é preciso saber qual o objetivo da escola em relação ao ensino e a aprendizagem. É necessário que a escola esteja interessada em que todos os alunos aprendam, que se interesse pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Alguns questionamentos implicam no modo de funcionamento da escola e, se desconhecidos podem ser assumidos inconscientemente nas práticas pedagógicas.

P2 e P4 responderam que a proposta de avaliação para a EJA na sua escola é através de provas, trabalhos individuais e em grupos, seminários, testes entre outros. É importante dizer que, não há respostas que indiquem o que é feito após a revelação dos resultados das atividades. Freitas et al. (2014, p. 30) afirmam que "a avaliação, em sala de aula, também implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com seu projeto político-pedagógico".

Já P3 respondeu que o PPP é uma construção coletiva de plano de ação, planejamento bimestral com participação de todos os funcionários da escola. A resposta não revela como é a proposta de avaliação para a EJA, apenas informa como é elaborado o PPP.

Enquanto P6 diz que cada professor adota sua maneira de avaliar. Através desta resposta pode-se inferir que a professora desvincula a avaliação do PPP

escolar, informando que cada um assumirá ao seu modo. Neste cenário, a escola não estabeleceu ainda uma proposta avaliativa vinculada aos objetivos da escola.

O Projeto Político Pedagógico é definido por Freitas et al. da seguinte maneira:

Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria condições de trabalhos adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola (FREITAS et al., 2014, p.40).

De acordo com Freitas et al., o PPP escolar é uma proposta que deve ser construída coletivamente por todos os “atores” da escola, pois é de responsabilidade de todos os compromissos que são assumidos perante os alunos que são integrantes desta escola. Portanto, as ações estabelecidas no PPP dão base para o trabalho que será desenvolvido no ambiente escolar e também na sala de aula.

Ao questionar sobre o intuito com que avalia os alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro10 – Com que intuito você avalia seus alunos?

P1	Me preocupo em identificar as dificuldades.
P2	Para modificar as estratégias, pensando na assimilação e construção do conhecimento pelo aluno.
P3	Com o intuito de avaliar o que eles aprenderam ou não.
P4	Verificar a aprendizagem do alunado.
P5	Essa pergunta já foi respondida na questão quatro.
P6	Com o intuito de verificar se estão assimilando o conteúdo apresentado.
P7	A escrita, o diálogo, ou seja, a participação em sala.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

P1, P3, P4 e P6 avaliam seus alunos com o intuito de identificar as dificuldades e, se eles estão aprendendo o que lhe é ensinado, bem como, identificar os que não conseguiram aprender. Não há nas respostas a indicação sobre o que é feito a partir dessa identificação. Desde modo, o intuito em avaliar está em apenas diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos. Esta ação é importante, mas não pode ser encerrada na constatação. De acordo com Hoffmann (2005, p.53), "o processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer

melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem".

Nesta perspectiva, o intuito de avaliar deveria estar em se servir das informações do ato investigativo da avaliação para possibilitar que todos os alunos aprendessem e adquirissem os conhecimentos e habilidades para progredir nos estudos conquistando a consequente terminalidade.

Já P2 respondeu que seu intuito está em modificar as estratégias, pensando na assimilação e na construção do conhecimento pelo aluno. Esta resposta indica que o intuito de avaliar está atrelado ao sentido de conhecer, compreender as dificuldades dos alunos para, então, planejar futuras ações que favoreçam a aprendizagem por todos os alunos. Neste sentido, avaliar consiste em favorecer que os alunos aprendam.

Para Luckesi,

[...] o resultado final desse processo deve ser a aprendizagem satisfatória por parte de todos eles e a avaliação, com seus resultados sendo utilizados de modo diagnóstico, será constantemente nossa parceira para a obtenção do sucesso, evidentemente, se decidirmos por essa opção (LUCKESI, 2018, p.118).

De acordo com o autor, ao avaliar, o professor deve se preocupar em fazer com que todos os alunos aprendam e não na aprovação ou reprovação do aluno, onde uma parcela destes alunos será excluída. A partir deste pensamento, evidencia-se que o melhor intuito de avaliar seria a aprendizagem satisfatória de todos os alunos, implicando que avaliar deve ser um ato inclusivo, dando a oportunidade para que todos aprendam.

P5 disse que a resposta da questão quatro era semelhante a essa questão, porém, a pergunta da questão quatro foi sobre os resultados da avaliação, onde P5 respondeu o seguinte: "Para que possamos decidir se seguimos para o próximo nível ou revisamos o conteúdo ou a metodologia". Portanto, a resposta mostra uma inconsistência, visto que a resposta apresentada não responde ao que foi perguntado e tenta sair pela tangente não respondendo diretamente à questão.

Em relação à forma que o planejamento didático contempla a avaliação da aprendizagem nas diretrizes curriculares para a EJA, os professores responderam que:

Quadro 11 – De que forma o planejamento didático contempla a Avaliação da aprendizagem proposta nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos?

P1	Não respondeu.
P2	Ação, execução, avaliação. Desta forma ajustando e modificando os meios para se chegar a aprendizagem.
P3	São ferramentas indispensáveis na proposta das diretrizes curriculares.
P4	Não respondeu.
P5	O nosso planejamento didático contempla a avaliação da aprendizagem da EJA diferente dos alunos dos outros turnos, já que na EJA prevalece um número maior de alunos que trabalham durante o dia e não tem muito tempo de estudar. A avaliação deles é feita de forma mais leve, com atividades feitas em grupos.
P6	Não respondeu.
P7	O planejamento é uma forma de avaliar como estamos desenvolvendo a avaliação da aprendizagem. o planejamento é uma forma de garantir as práticas avaliativas, porque através do diálogo chega-se à conclusão.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2019.

Podemos observar no quadro acima que, dos sete professores, três não responderam o que foi perguntado. Essa ausência de resposta sobre as diretrizes curriculares para a EJA, por parte de P1, P4 e P6 indica que alguns professores atuam nessa modalidade de ensino sem conhecer de fato o que a lei prevê.

De acordo com as DCNs para EJA, o planejamento didático deve

[...] propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação de problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípios da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB (BRASIL, 2000, p. 36).

Neste sentido, a avaliação realizada deve estar relacionada às condições dos estudantes da modalidade da EJA, que é específica para alunos que tiveram a sua permanência na escola interrompida. Portanto, o planejamento didático deve ser organizado levando em consideração as especificidades destes alunos. Reforçando este pensamento, Luckesi (1996, p. 105) afirma que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se protejam fins e se estabelecem meios para atingi-los”.

Já P3 diz que são ferramentas indispensáveis na proposta das diretrizes curriculares. A afirmação deixa em aberto o que foi perguntado, não indicando, portanto, como a avaliação que é proposta nas Diretrizes da EJA é considerada por ocasião das reuniões de planejamento e na própria elaboração de planos de ensino.

Por sua vez, as respostas de P2 e P5 apresentam certa semelhança. Ambas indicam que o planejamento didático tem uma adequação às características do

aluno da EJA. Porém, a resposta de P5 é que “a avaliação dos alunos da EJA é feita de forma mais leve, com atividades feitas em grupos”. Está embutida a associação de avaliação a exames escolares ou a obtenção de notas. Revela também um sentido de facilitação para a obtenção de notas e não o real desejo de identificar a situação do aluno, para, a partir daí buscar soluções. Assim, o caráter de “a avaliação é feita de forma mais leve”, em momento nenhum significa mais desenvolvimento em seu processo de aprendizagem.

As diretrizes propõem adequações para atender as especificidades da EJA e prever o

[...] ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não podem se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000 p. 58).

Desse modo, o ritmo em que o aluno aprende e suas especificidades devem ser consideradas. Para Oliveira (2007, p. 98), “não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida”. A avaliação deve acompanhar esse processo e não em momentos preestabelecidos.

Por sua vez, para P7 o planejamento é visto como meio de garantir que as práticas avaliativas sejam desenvolvidas. A resposta não indicou como seriam essas práticas. Sobre este modo de pensar, Luckesi (1996, p. 116) afirma que “enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões”.

Quando perguntados se há algum referencial teórico que respaldem suas práticas avaliativas, as respostas dos professores indicaram que estes não possuem embasamento teórico que fundamente suas práticas avaliativas, conforme mostra o quadro que segue.

Quadro 12 – Há algum referencial teórico que respalde suas práticas avaliativas?
Em caso afirmativo, qual?

P1	Não me recordo de um autor ou obra específica sobre esta prática. Mas, me preocupo em realizar uma avaliação continuada.
P2	Sim, Jose Carlos Libânio: didática.
P3	Não.
P4	Dentro do ensino e aprendizagem.

P5	A teoria tradicional.
P6	Não.
P7	Não.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionários, 2019.

P1, P3, P6 e P7 afirmam que não há referencial teórico que respalde suas práticas avaliativas. A partir disso, fica claro que o aprofundamento no campo teórico da avaliação está em falta, como também está intimamente relacionado com a forma que a avaliação está sendo praticada atualmente. Pelas respostas, as ações de sala de aula não têm a menor relação com uma teorização. Assim, o ato de avaliar para a evolução da aprendizagem acaba não sendo realizado.

Neste sentido, vale ressaltar que a fundamentação teórica tem um importante papel para uma nova configuração da prática avaliativa. Segundo Fernandes (2014, p.123), "o papel da teoria para uma prática refletida torna-se cada vez mais fundamental na formação do professor, que tem se tornado nos últimos tempos, aplicador de testes, atividades e exames elaborados por terceiros".

De acordo com este autor, é de fundamental importância que o professor tenha conhecimentos e fundamentos teóricos para ressignificar suas práticas e, assim, possam assumir uma nova postura avaliativa e não reproduza a forma de avaliar, pautada em critérios classificatórios e excludentes.

Apenas P2 diz ter alguma aproximação com a teoria a respeito da avaliação da aprendizagem por meio de estudos sobre didática, citando como referência o autor José Carlos Libanêo. Já P4 afirma ter algum conhecimento dos fundamentos da avaliação dentro de teorias que abordam a respeito do ensino e da aprendizagem. Porém, não citou que teórico embasa seu fazer avaliativo. Por sua vez, P5 diz que a teoria tradicional que dá embasamento as suas práticas.

Essas respostas formam um panorama das práticas desses professores, dando assim, uma demonstração sobre o que pensam e realizam em suas escolas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por resposta para o problema que norteou este estudo torna-se necessário apresentar através das informações coletadas alguns entendimentos captados a respeito de como os professores da Educação de Jovens e Adultos lidam com a avaliação da aprendizagem.

O estudo permitiu identificar que a maioria dos professores entende a avaliação como algo realizado em momentos pontuais, no sentido de identificar apenas a situação do aluno. A avaliação na concepção destes professores tem se limitado a sondagem do que foi aprendido ou não. À medida que é reduzida apenas ao diagnóstico, não subsidia ações que gerem avanços para que a aprendizagem seja alcançada.

As informações captadas reafirmam que as práticas avaliativas classificatórias, pontuais e excludentes continuam sendo reproduzidas em muitas escolas. Da forma como foi relatado nas experiências vivenciadas no passado, onde as práticas avaliativas eram realizadas de forma pontual ao final de cada bimestre, de cada unidade estudada ainda acontecem e afeta muitas crianças, jovens e adultos. Ainda se dá uma grande importância em seguir o cronograma dos conteúdos que serão ensinados durante o ano letivo, o que limita a ação de retomar o assunto que o aluno não aprendeu.

As práticas avaliativas são realizadas de forma geral, com o intuito de aferir o conhecimento dos alunos, sendo poucos os professores que a utilizam como base para novas estratégias de ensino. O erro, como relatado no capítulo das recordações sobre a avaliação da aprendizagem, não são utilizados como algo significativo para potencializar a aprendizagem apenas sendo registrados em forma de notas ou de conceitos, sem que haja interferências para mudar e superar a situação de não aprendizagem de determinado assunto.

A avaliação desenvolvida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos não apresenta vinculação com as Diretrizes Curriculares Nacionais desta modalidade de ensino. Como evidenciado nas informações coletadas poucos professores atuam na EJA conhecem de fato o que estabelece as DCNs.

Os dados desta pesquisa revelam ainda a necessidade de um aprofundamento no campo teórico referente à avaliação da aprendizagem, para que

os professores percebam a importância do embasamento teórico e, assim, possam refletir e ressignificar as suas práticas avaliativas fomentando novos aprendizados.

Entende-se que são inúmeros fatores que implicam para que não aconteça uma nova configuração de práticas dos professores. Desde a limitada incidência de estudos e aprofundamento teórico-metodológico a inexistência de formação continuada sobre esta questão, passando também pela falta de conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e das Diretrizes Curriculares.

Esta lacuna na atividade docente contribui para que a inclusão e a permanência dos alunos na escola não ocorram, causando a exclusão dos mesmos.

Através do desenvolvimento deste trabalho conclui-se que é necessário ampliar a discussão e estudos no que tange a temática da avaliação da aprendizagem.

Considera-se que os dados da pesquisa são inquietadores diante do cenário que se encontra a avaliação e, quanto mais enfatizar este assunto, mais imprescindível será que os professores atentem para uma reflexão sobre a avaliação e busquem ressignificar suas práticas, colocando-as a serviço da evolução das aprendizagens de seus alunos e da qualidade do ensino.

Destaca-se que se os professores estiverem dispostos a dar um novo encaminhamento as suas ações, cabe a eles o compromisso de refletir suas práticas pedagógicas, a fim de favorecer melhores oportunidades aos seus alunos. Portanto, essas mudanças no fazer avaliativo são possíveis e viáveis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amélia; CARVALHO, Ana Maria. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARAÚJO, Daiane. **Avaliação da Aprendizagem no ciclo de alfabetização**: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11021?mode=full>> Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9.394/96). 8ª edição. São Paulo: 2013.

CAVALCANTI NETO, Ana Lucia; AQUINO, Josefa. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? In: **Educ. rev. [online]**, vol. 25, n.22, 2009, p. 223-240. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 06 mai. 2019.

COSTA, Isabel. **Avaliação mediadora no contexto do PROEJA**: um estudo de caso no Instituto Federal da Paraíba. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2668>> Acesso em: 06 mai. 2019.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Claudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos; et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Registros em avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/bayeux/>> Acesso em: 17 de mai. 2019.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul. 2014, p. 421-438.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4^a edição. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 27^a edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília; et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

OLIVEIRA, Inês. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar**, Curitiba, n. 29, 2007, p. 83-100, Editora UFPR.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres; et al. 3^a edição. 16^a reimpressão. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, Janssen. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Esta pesquisa é sobre Avaliação da Aprendizagem e está sendo desenvolvida por Nayara Suellen de Oliveira Silva, estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, sob matrícula 11216294, e tem orientação da Prof. Dra. Idelsuite de Sousa Lima.

Solicitamos a sua autorização para que participe da coleta de dados da referida pesquisa, respondendo a um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revistas científicas e outros meios de divulgação acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Contatos: e-mail nay_ellinha@hotmail.com ou telefone 986728863

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação.

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

APÊNDICE II – Questionário

1º Com que frequência você avalia seu aluno?

- () a) Ao final de cada bimestre.
- () b) Ao final de cada unidade estudada.
- () c) Ao final de cada conteúdo ministrado.
- () d) Todos os dias
- () e) Não tem momento estabelecido.

2º Para você o que é avaliação?

3º Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos?

4º Para que servem os resultados da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

5º Qual a relação que você faz entre notas e avaliação da aprendizagem?

6º Qual a importância dos instrumentos de avaliação?

7º Você participa de programas de formação continuada sobre Avaliação da aprendizagem? Qual a contribuição destes?

8º Como é proposta de Avaliação da aprendizagem para os alunos da EJA no PPP na sua escola?

9 º Com que intuito você avalia os seus alunos?

10º. De que forma o planejamento didático contempla a Avaliação da aprendizagem proposta nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos?

11º Há algum referencial teórico que respalde suas práticas avaliativas? Em caso afirmativo, qual? _____